

Evaluación del aprendizaje: significados construidos por los docentes en la escuela rural primaria

Learning evaluation: meanings build but the teachers in the primary rural school

Ana Mercedes Colmenares Escalona¹

Nellys Marisol Castillo Rodríguez²

Marielys Ortiz³

¹Universidad Pedagógica Experimental Libertador, email: anamercedesc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1175-6175>

²Universidad Pedagógica Experimental Libertador, email: cnellysm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5771-2824>

³Universidad Pedagógica Experimental Libertador, email: marielys_035@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7510-7783>

Autor para correspondencia: anamercedesc@gmail.com

Resumen: El presente artículo, refiere una investigación de carácter cualitativo, desarrollada con el propósito de interpretar los significados construidos por los docentes sobre la evaluación en sus prácticas, se contextualiza en la escuela primaria del Núcleo Escolar Rural N°323 en el estado Falcón, Venezuela, llevada a cabo en el año escolar 2016-2017. Asumido este quehacer como multireferencial, cíclico, emergente, co-construido y cambiante, fue abordado con una metodología orientada por la fenomenología social. Para la sistematización de la información se realizaron intercambios y entrevistas en profundidad, mientras que los registros fueron realizados haciendo uso del diario del investigador y equipos tecnológicos como recursos. Los datos fueron analizados siguiendo los procesos de categorización y triangulación de fuentes, con la finalidad de ampliar el fenómeno estudiado para su comprensión. En el contraste, integración e interpretación de los significados se consideraron tres categorías medulares alusivas a la evaluación como proceso complejo, los nudos críticos en las prácticas evaluativas y la evaluación como componente curricular. Los hallazgos develados dan cuenta de los significados construidos por los docentes sobre la evaluación, quienes la plantean como un proceso auténtico, con el propósito de facilitar la mejora del proceso de aprendizaje.

Palabras Clave: Práctica evaluativa; significados, escuela primaria rural, fenomenología.

Abstract: The present article, refers to an investigation of quality character, develop with purpose of interpret-ate the meanings built by the teachers about the evaluation on their practice, it contextualized in the primary school Nucleo Escolar Rural N°323 on the Falcon State, Venezuela. Done in the school year 2016-2017. Assuming this like a multi-referral,

cycle, emergent co-built and changing, it was done with a methodic orientated by social phenomenology. For the systemization of the information exchange and interviews were done in-depth, while the registers were done using the diary of the investigator and tech teams as a resource. The data was analyzed following the categorization process and triangulation of the source, with the purpose of expanding the studied phenomenon for its comprehension. On the contrast, integration and interpretation of the meanings were considered three categories spinal allusive to the investigation as a complex process, the critical knots in practice in the evaluation practice and the evaluation as a curricular component. The findings unveiled show the meanings constructed by the teachers about the evaluation, who present it as a authentic process, with the purpose of facilitating a better learning process.

Keywords: evaluative practice; meaning, primary rule school, phenomenology

Recepción: 21 de septiembre de 2018

Aceptación: 02 de abril de 2019

Forma de citar: Colmenares Escalona, A., Castillo Rodríguez, N. & Ortiz, M. (2020). Evaluación del aprendizaje: significados construidos por los docentes en la escuela rural primaria. *Voces De La Educación*, 5(9), 90-117.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Evaluación del aprendizaje: significados construidos por los docentes en la escuela rural primaria

INTRODUCCION

La evaluación es una de las temáticas del ámbito educativo que genera mayor disertación y polémica. Ha sido abordada desde distintos ámbitos, sin embargo analizarla desde el punto de vista curricular e investigativo es trascendente e importante puesto que su concepción ha evolucionado profundamente con el transcurrir del tiempo. En este sentido Ahumada (2005), aduce que el concepto de la evaluación ha cambiado en correspondencia con la definición de la educación predominante, esto implica comprender la evaluación como un componente fundamental del proyecto educativo.

Según Cerda (2000) en la época de los cuarenta la práctica evaluativa se reducía a buscar congruencias entre objetivos y resultados, el proceso desarrollado para llegar a ellos no era considerado ni valorado, lo que constituía una limitante para el evaluador y especialmente en relación con el aprendizaje para el estudiante, a este último no se le permitía su participación y tampoco reflexionar sobre lo aprendido.

Durante esa década, Ralph Tyler presentó la única alternativa para evaluar. Los intereses del momento fueron totalmente mecanicistas, por lo tanto se convirtió en un proceso mecánico, es por ello, que en su primera manifestación histórica se configuró como un instrumento de calificación dominante donde el docente ejerce el poder sobre el estudiante. Esta práctica se concibió bajo el enfoque cuantitativo.

A partir de los años sesenta, se da un giro, la evaluación es reconceptualizada gracias a los aportes de autores como Scriven (1976) McDonald (1976) Cronbach (1980), Eisner (1981), Stake (1973) y particularmente Stufflebean (1971) citados por Escudero (2003), quien afirma que desde este momento se intenta mostrar una nueva visión de la evaluación, inicia el cambio de una concepción que por largos periodos estuvo bajo el dominio del modelo positivista, a una nueva perspectiva en la que se reivindica el proceso frente a los objetivos y resultados, además de considerar una diversidad de componentes que interactúan en torno al sujeto como eje central del mismo, surge así la evaluación cualitativa.

El presente artículo reseña los aspectos más importantes transitados durante la investigación realizada en el ámbito de la evaluación del aprendizaje en la Escuela Primaria del Núcleo Escolar Rural N° 323, ubicada en el Estado Falcón en Venezuela, involucró un grupo de docentes, quienes con nuestro acompañamiento, reflexionaron y aportaron sus opiniones y pareceres en torno a los nudos críticos por ellos confrontados en su práctica evaluativa, especialmente frente a los cambios curriculares propuestos por el sistema educativo venezolano. En su propósito de revelar cómo construyen esta práctica, nos aproximamos a

los significados emergentes durante la misma, de allí la naturaleza cualitativa del estudio y la reivindicación de sus voces como actores protagónicos en el proceso.

INQUIETUDES QUE SIRVIERON DE INSPIRACION EN LA INVESTIGACION

La evaluación como escenario de controversias

La evaluación como componente del proceso enseñanza aprendizaje constituye un indicador muy importante y controversial para la reflexión sobre los procesos pedagógicos y didácticos en las instituciones educativas. Actualmente, muchos especialistas y estudiosos de este campo, plantean la importancia de la participación activa de todos sus actores, que además exige durante su desarrollo, el análisis, registro, descripción e interpretación de los hallazgos obtenidos en el aprendizaje. Es evidente que la evaluación en este escenario, se devela de manera compleja, enfrentando grandes y novedosos cambios, muchos de ellos influidos por las opiniones y necesidades de todos los que interactúan en el proceso educativo: docentes, estudiantes, familias y autoridades.

Refiriéndose a la participación en la evaluación, Santos Guerra (2016) destaca que en la medida en que los evaluados tengan mayor aportación en el proceso de evaluación “más potencialidades formativas tendrá ésta. La participación además reduce la artificialización del comportamiento.”(p.14).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO argumenta que la evaluación es un aspecto fundamental en la práctica de los docentes, responde a las inquietudes que ésta genera en cuanto a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y el alcance de los propósitos de los sistemas educativos.

Como docentes investigadoras, consideramos necesario que los docentes reflexionemos sobre la manera de evaluar, esto además de orientarnos en la toma de decisiones, permite conocer las potencialidades de cada estudiante, entender que poseen características específicas y diversas en cuanto a sus formas de aprender, hábitos e intereses, de allí lo imperioso de comprender la evaluación del aprendizaje como un proceso integrador que nos facilita estar al tanto de sus avances.

En aras de compartir nuestra inquietud investigativa, incursionamos en el Núcleo Escolar Rural N° 123, ubicado en el Estado Falcón, Venezuela; con el propósito de indagar en el propio escenario sobre los significados que dichos docentes tienen sobre la evaluación de los aprendizajes, para ello realizamos varias entrevistas en profundidad y a lo largo de este escrito presentaremos varios fragmentos de las mismas, de manera que escuchamos las voces de los actores sociales de esta institución. Una de las docentes expresó lo siguiente:

“La evaluación de los aprendizajes es un proceso complejo que requiere de tiempo y dedicación, a través de ella se describen los logros, interferencias, características cognitivas, afectivas, sociales y motrices de los estudiantes, si descuidamos este proceso tan importante del hecho educativo estaríamos actuando de manera

irresponsable puesto que al final de cada lapso calificaríamos a los estudiantes tomando en cuenta su aspecto cognitivo sin que se produzca la reflexión de todo el proceso de evaluación.” (N.L. Entrevista personal Marzo 09,2016).

La docente entrevistada nos ubica en una concepción de la evaluación como proceso integral que requiere esmero por parte del profesor para develar todo lo relacionado con el aprendizaje, no solo en los conocimientos adquiridos, sino también aspectos emocionales, físicos y sociales, los cuales se deben tomar en cuenta al momento de valorar integralmente a los estudiantes. Tomar en cuenta los aspectos subvalorados frente a lo cognitivo es un gran reto que se plantea al maestro en la actualidad, un desafío conducente a responder a lo planteado actualmente en la propuesta curricular de Educación Básica venezolana.

No obstante, en el quehacer cotidiano, esta reflexión sobre el proceso de evaluación se encuentra distante a la realidad del docente. En nuestra experiencia como investigadoras en este campo, hemos observado tanto en la práctica como en la literatura, que la evaluación de los aprendizajes sigue siendo concebida por muchos como un ejercicio de medición, en el cual históricamente se evalúan solo los resultados de la actuación del estudiante, soslayando los múltiples factores que la referencian y guían, entre ellos fundamentalmente los personales, contextuales, curriculares, técnicos, éticos y pedagógicos, entre otros, lo que transforma este proceso en una actividad meramente instrumental y rutinaria.

Lo anterior exige lograr una práctica evaluativa más comprensiva, real y formativa. En este punto Ahumada (2005) expone un visión alternativa denominada "*evaluación auténtica*", en la cual el autor propone indagar qué conocimientos posee el estudiante, qué es capaz de hacer, información que le permitirá al docente concebir, diseñar y aplicar diferentes estrategias y procedimientos didácticos y evaluativos. Este autor cimienta sus ideas, en el hecho de que existe una visión mucho más amplia de las prácticas educativas que pueden mostrar e incluir situaciones de aprendizaje de la vida real.

Este enfoque de evaluación presentado por el referido autor, permite a los docentes conocer el momento en que se producen los avances de sus alumnos, considerando que cada uno de ellos posee potencialidades diferentes como seres reflexivos y críticos que se caracterizan por su forma de concebir y expresar el conocimiento; la posición de Ahumada es compartida por otra docente de la institución en la cual se realizó el estudio y lo expresó de esta manera:

“La evaluación es un elemento del currículo muy importante puesto que le permite al docente conocer qué tan efectivo ha sido el aprendizaje en los niños, generalmente realizo un diagnóstico antes de iniciar los proyectos de aprendizaje, esto me permite verificar los conocimientos previos de los estudiantes. (T. Entrevista personal Marzo 07, 2016).

En referencia a lo narrado por esta docente, es evidente que en muchos profesores existe la convicción de que en la evaluación del aprendizaje deben tomarse en cuenta todas las dimensiones del ser humano, que no corresponde a un hecho aislado o esporádico, sino

que la evaluación emerge cotidianamente, como una actividad continua e integral, que contribuye a mejorar el proceso de enseñanza y está comprometido con el aprendizaje exitoso del estudiante, por lo tanto, ésta debe darse antes durante y al final; es decir, desde el principio hasta la culminación de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Saavedra (2001) confirma lo mencionado, en las siguientes palabras: “la evaluación no puede ser temporal o esporádica sino que debe ser permanente desde que inicia hasta que termina el proceso de enseñanza aprendizaje” (p.30).

De acuerdo a lo planteado por este autor, los docentes deben llevar a cabo una evaluación continua, en ella conjugar tres tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, esto permite valorar el aprendizaje de manera amplia, abarcadora y progresiva durante todo el aprendizaje. Consideramos que éste es un proceso cíclico relacionando con diferentes formas de evaluación que a su vez se convierten en un procedimiento que permite abarcar y registrar todo lo aprendido por los estudiantes durante el año escolar, bajo un principio de continuidad.

En la misma dirección, Casanova (2012) aporta que la evaluación debe constituir un componente del currículo que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje de manera integral, rompiendo con el esquema tradicional que aún se mantiene en las aulas, en el que solo se evalúan resultados, posición que compartimos, porque consideramos que la evaluación de los aprendizajes cumple un papel importante en la formación, a través de ella el estudiante también puede reflexionar sobre lo aprendido, bien sea de manera individual o colectiva, fortaleciendo su crecimiento personal y motivándolo a desarrollarse cada día como un ser capaz de transformar su realidad.

Además pensamos que la construcción del conocimiento debe trascender a la actividad memorística, para convertirse en un hecho productivo basado en la reflexión realizada a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Asimismo, apreciamos la evaluación diagnóstica, formativa y final como herramientas valiosas para realizar una práctica evaluativa adecuada, legítima y pertinente. En este sentido Casanova (2012) resume las líneas anteriores con estas palabras:

Es imprescindible evaluar todo lo que el estudiante hace en el día a día de su trabajo escolar. Y todo lo que hace el profesor. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben ser valorados de modo continuo y cualitativo, para que ofrezcan datos permanentes acerca de lo que funciona y lo que no, para reforzar y corregir (durante el propio proceso) lo necesario y llegar así a la calidad educativa pretendida. Cuando se registran por escrito las competencias, los objetivos que los estudiantes deben alcanzar en determinados tiempos, antes de comenzar el trabajo docente, esos registros se convierten en guías para el desarrollo de las unidades curriculares, apoyan al profesorado para llevar a cabo una labor completa en todas las facetas formativas de la persona. (p.19)

La autora, enfatiza en la necesidad de evaluar con intención diagnóstica en la práctica diaria, lo que sirve al docente como apoyo durante el proceso de enseñanza y a su vez le permite desarrollar contenidos curriculares pertinentes con los objetivos educativos y de aprendizaje, donde la participación de los estudiantes es prioritaria. Como docentes, en el acompañamiento pedagógico observamos constantemente la poca oportunidad de reciprocidad brindada a los estudiantes, regularmente no se les permite evaluarse y menos reflexionar sobre su propio aprendizaje o realizar críticas al proceso experimentado, lo que resulta contradictorio siendo éste el protagonista de esta tan trascendente acción para su real aprendizaje. Al respecto, Santos Guerra (2016) afirma:

No parece concebirse el currículo sin la evaluación del alumno, pero sí sin la evaluación genérica de aquel. Los argumentos cargados de lógica que se utilizan para avalar la ineludible necesidad de la evaluación del alumno no se aplican a otros elementos del currículo. (p.21)

Lo expresado por el autor nos resulta familiar, según nuestra experiencia como docentes, la evaluación siempre ha estado centrada en el aprendizaje del alumno, sobre éste recae el éxito o el fracaso de las instituciones educativas, es escasa o ausente la apreciación de otros elementos como el contexto, centro educativo, la práctica docente, los medios de instrucción y el mismo docente, parece que estos no son determinantes, por lo que casi nunca estos componentes curriculares son considerados al realizar el proceso evaluativo.

Los comentarios, apreciaciones y opiniones tanto de autores como de docentes en ejercicio, revelan sus creencias sobre la formación en este campo, lineamientos para la evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo, la exigencia de una evaluación totalmente cualitativa en el nivel de primaria, además de la convicción de que a evaluar solo se aprende con la experiencia. Estas posiciones constituyen el punto de partida para analizar cómo y con qué intención enseñamos y evaluamos, importante es asumirlo como un ejercicio que mejora la práctica evaluativa del docente. Anteriormente solo bastaba con asignar una calificación para evaluar los conocimientos, no se consideraban aspectos afectivos y emocionales, las potencialidades del estudiante, su participación tampoco tenía cabida, información que hoy cobra particular importancia, en la evaluación con una mirada reflexiva, mayormente descriptiva y fundamentalmente cualitativa.

Estas dificultades que hasta ahora han manifestado los docentes participantes en esta investigación, aunado a las expresadas por los diferentes autores y especialistas en el campo de la evaluación, han sido señaladas de manera permanente en el ámbito del Sistema Educativo Venezolano, según la propuesta de diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) del año 2007, la evaluación se encuentra definida como un “proceso sistemático participativo y reflexivo que permite emitir una valoración sobre el desarrollo de las potencialidades del estudiante, para una toma de decisiones que garantice el logro de los objetivos establecidos.”(p. 67)

Este documento impuso al profesor el requerimiento de ser el primero en reflexionar sobre la metodología empleada y así reorientar su práctica las veces que sea necesario, para así garantizar la permanencia del estudiante en el sistema educativo. Estas orientaciones representan aportes importantes para cualquier experiencia investigativa sobre este tema, debido a que lo planteado conduce a asumir la evaluación de los aprendizajes bajo los principios de reciprocidad y reflexión de los actores que en ella participan, a la par que exige su formación continua, en un proceso de interacción en los propios escenarios de la práctica educativa y con sus pares.

Lo expuesto invita al docente a asumir la evaluación del aprendizaje como un proceso permanente y constructivo, relacionado estrechamente con el aprendizaje, es decir, busca que los estudiantes construyan sus conocimientos a partir de experiencias previas y contextuales, propiciando la intervención de diversos actores en ella. Díaz Barriga y Hernández (2002), expresan que “es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular”. (p.2), lo expuesto por los autores establece la importancia que tienen en el aprendizaje de los estudiantes las acciones del docente, considerando que son diversos los requerimientos a partir de los cambios curriculares.

Lo descrito, nos cuestiona e increpa a preguntarnos como docentes frente a estas nuevas exigencias ¿Estamos realmente formados para enfrentarlas? ¿Es nuestra práctica evaluativa cónsona con los cambios curriculares actuales, indudablemente que esta situación constituye una fuente de gran preocupación para los maestros, testimonio de ello, lo constituyen las reflexiones siguientes, de otra docente entrevistada:

Los cambios curriculares han significado para nosotros los docentes un paso trascendental, incluso para los estudiantes, padres y representantes, sobre todo en lo que respecta a la descripción y análisis de todo el proceso evaluativo de los estudiantes, esto es algo muy complejo, ya que son muchos los aspectos que deben tomarse en cuenta, cuando llegamos por primera vez al aula de clase nada más tenemos el conocimiento de una asignatura. (T. Entrevista personal, marzo 13, 2016)

Estas expresiones reflejan lo sentido por los docentes en relación con las modificaciones decretadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE,1999) e implantadas en las instituciones, aun desconociendo su fundamentación curricular y bases legales. Específicamente en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, la Resolución N° 226 de este organismo (Gaceta Oficial N° 5428 del 20 de diciembre de 1999), expone que la certificación de los aprendizajes del estudiante una vez finalizado el año escolar debe realizarse a través de un informe descriptivo y analítico. En este sentido, los docentes manifiestan su preocupación ante el requerimiento de competencias para evaluar descriptivamente, alegan poseer conocimientos disciplinares, pero no en el caso de la evaluación expuesta en los lineamientos gubernamentales. Reconocen las consecuencias de estas carencias en el reporte final, el cual debe ser producto de una sistematización continua

del proceso, esto va más allá de cumplir con un requisito porque permite la toma de decisiones de manera pertinente de acuerdo a la realidad de cada estudiante.

Los docentes perciben la perspectiva cualitativa de la evaluación compleja por referirse a las actitudes y cualificación del niño, la relacionan con las formas no tradicionales de organización curricular, lo que según sus expresiones, genera dudas y temores por las modificaciones necesarias. Al respecto, Álvarez Méndez (2005) considera que los cambios a nivel curricular implican asumir una nueva concepción de la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje, por ende de las formas de entender la evaluación así como los criterios que nos permiten evaluar.

A pesar de la reflexión del autor precitado, se observan múltiples discrepancias entre los planteamientos teóricos y prácticas reales, los docentes argumentan que la mayoría han sido formados en la perspectiva cuantitativa, limitando la evaluación a la medición de conocimientos, cosificando a los actores de la misma. De allí que es necesario concebir la práctica en el contexto de una formación holística del sujeto, esto demanda el diseño continuo de estrategias adecuadas a cada situación, en función de desarrollar potencialidades, incentivar la reflexión y el crecimiento personal. Posición que concuerda con los planteamientos de Sacristán (1989), quien sostiene que la evaluación representa una vía para alcanzar la credibilidad de las estrategias utilizadas por el docente, considera además que se deben enfocar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje de una forma global y no solo en términos de objetivos.

De acuerdo con el autor, las prácticas evaluativas deben ser integradas, complejas y sistemáticas, seleccionadas atendiendo a las necesidades contextuales, con criterios para ser catalogadas como adecuadas o no para guiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y enfocadas de manera globalizadora, todo esto nos permite reflexionar y afirmar, que *evaluar no es tarea fácil*.

En las afirmaciones anteriores, se plantean nuevas interrogantes relacionadas con la coherencia necesaria entre las estrategias didácticas y las de evaluación. ¿Cómo comprende el docente este proceso, de manera integrada o divorciada? ¿Durante la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje plantea simultáneamente las estrategias didácticas y de evaluación como unidad integrada? ¿Qué orienta su proceder? ¿Posee el docente una actitud investigativa que le permita mejorar su práctica evaluativa?

Pensamos pertinente que los docentes desarrollen una actitud investigativa para poder responder a las necesidades surgidas en el entorno escolar, especialmente consideramos adecuado analizar lo concerniente a la promoción de la autorregulación y alcances de los aprendizajes, frente al cuestionamiento de la vigencia de la evaluación como un elemento aislado de las orientaciones del currículo, de las intenciones educativas y propósitos de aprendizajes, olvidando que la valoración de estos aspectos forma parte esencial en la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, olvidando que informar

permanentemente sobre los alcances de lo planificado y los resultados logrados, es precisamente el principal propósito del proceso evaluativo, al permitir obtener información sobre la eficacia de los aprendizajes del estudiante en una determinada situación. Para Hidalgo (2005):

La práctica pedagógica no puede darse separada de la práctica evaluativa, por lo que deberá propiciarse en el aula ambientes favorables para la discusión y confrontación de saberes, en la que cada sujeto sea reconocido como diverso, como individuo que avanza a su propio ritmo de aprendizaje y progresa de acuerdo a sus niveles de maduración (p. 35).

El planteamiento de esta autora, coincide con nuestra posición en cuanto la necesidad de la reflexión-acción y renovación en el quehacer didáctico, la planificación de novedosas experiencias de interacción y participación en el aula, además de la valoración de las individualidades del estudiante, la búsqueda de coherencia entre el enfoque educativo-curricular-pedagógico y el didáctico-evaluativo.

En esta dirección, el docente venezolano requiere comprender que según la normativa y bases curriculares actuales, especialmente en el nivel de educación primaria, la evaluación se caracteriza por ser continua, con carácter formativo, integral, transformadora, flexible, dialógica, ética y cooperativa; tal como lo expresa la propuesta del Diseño Curricular (ob.cit.). Por lo tanto, exige evaluar didácticamente, requiere la aplicación de estrategias continuas y adecuadas, lo que conlleva a la toma de decisiones sobre cada situación vivida en el escenario educativo, en función de favorecer el desarrollo de las potencialidades del estudiante, además de propiciar una formación que incentive el cuestionamiento y el crecimiento personal de éste.

En consecuencia, es importante la reflexión permanente sobre la práctica realizada, debido a que existen múltiples tendencias y continuos cambios curriculares, de los que emergen distintas visiones y alternativas de estrategias y orientaciones para realizar la evaluación de los aprendizajes del estudiante de acuerdo a cada situación y contextos.

En resumen, estimamos que la evaluación debe darse como un proceso reflexivo en el que se describan de manera global las actitudes, habilidades y los conocimientos adquiridos y desarrollados por los estudiantes, todo esto con el propósito de realimentar la enseñanza y asegurarnos de que el proceso educativo apunta hacia el verdadero éxito, tanto para el educando como para los docentes que en él participan.

En el marco de las reflexiones anteriores, apreciamos que los factores descritos han originado tensiones y la emergencia de una nueva cultura evaluativa, que se extiende a múltiples aspectos del estudiante y trasciende a su proceso de aprendizaje. En este caso, la evaluación se desprende del cómo y qué enseñan los docentes lo que deriva en un proceso regido por una amplia búsqueda y emisión de fuentes de información que permitan conocer si la administración curricular es apropiada o no.

Como resultado de la anterior valoración, se tomarán las decisiones pertinentes para mejorar constantemente todo lo referido al hecho educativo. En tal sentido, en el escenario institucional donde se contextualizó el presente estudio son múltiples las inquietudes de los docentes y que a su vez suscitan múltiples interrogantes:

¿Qué significados otorgan los docentes del Núcleo Escolar Rural N° 323 a la evaluación del aprendizaje en su práctica?

¿Cuáles son los nudos críticos emergentes en su práctica evaluativa?

¿Cómo se sienten frente a los cambios curriculares impuestos?

¿Qué aspectos orientan la evaluación en su práctica?

¿Cómo puede interpretarse la evaluación practicada por los docentes desde sus propias miradas y sentires?

Interrogantes a las cuales pretendimos responder en el desarrollo de la investigación.

INTENCIONALIDADES DEL ESTUDIO

- ✓ Revelar los significados construidos por los docentes del Núcleo Escolar Rural N° 323 sobre la evaluación en sus prácticas.
- ✓ Comprender las orientaciones y nudos críticos emergentes en la práctica evaluativa de los docentes.
- ✓ Interpretar los significados construidos por los docentes y que configuran su práctica evaluativa.

POSTURA ONTOLOGICA, EPISTEMICA Y METODOLOGICA ASUMIDA EN LA INVESTIGACION.

La investigación social y dentro de ella la investigación educativa, amerita un ejercicio permanente de reflexión por parte del investigador, para su abordaje es propicio desde sus inicios preguntarse cómo está concibiendo la realidad social a investigar y pudiera plantearse ¿Qué es la realidad social? ¿Cómo se concibe la naturaleza del conocimiento y de la realidad? ¿La realidad social a estudiar es de naturaleza objetiva, algo externo al investigador, está ya determinada? O por el contrario ¿Es subjetiva e intersubjetiva y va emergiendo a lo largo de la investigación?, ¿Existe una sola realidad o múltiples realidades socialmente construidas? ¿Cómo puedo conocer esa realidad? Al encontrar las respuestas a estas interrogantes se le dará concreción a la dimensión ontológica del estudio, que en palabras de Corbetta (2003), “conciene a la naturaleza de la realidad social y su forma. Es decir, se nos interroga sobre si los fenómenos sociales son “cosas en sí mismas” o “representaciones de cosas”. El problema

enlaza con la cuestión filosófica más general de la existencia de las cosas y del mundo exterior” (p.8).

De allí que en el presente estudio, desde el punto de vista ontológico, la realidad se concibió como un proceso cambiante, múltiple debido a la subjetividad de los participantes. En este sentido, se asumió la práctica evaluativa del docente como problematizada, con vivencias y carencias propias, como un nudo crítico presente en la labor docente en la escuela rural, vinculada con la falta de formación, una posición compartida por los profesores, quienes insistentemente manifestaron no haber sido formados para abordar la evaluación según los cambios realizados curricularmente.

Ahora bien, en la dimensión epistemológica se ha considerado la naturaleza de la realidad, corresponde ahora reflexionar y argumentar ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce y lo conocido?, o bien ¿Cómo se conoce? ¿Cómo se puede conocer la realidad y comunicar el conocimiento? y estas interrogantes nos conducen a descubrir cuál es la dimensión epistemológica bajo la cual se inserta este estudio. Corbetta (2003) señala que la dimensión epistemológica representa la relación entre el “quién” y el “qué” (y del resultado de esta relación). Afirma que “conciernen a la cognoscibilidad de la realidad social y ante todo pone el acento sobre la relación entre estudioso y realidad estudiada” (p.8).

En atención a las interrogantes antes planteadas, la epistemología que orienta esta investigación es constructiva, subjetivista, que en palabras de Gómez y otros (2006), la expresa de la siguiente forma “Para esta epistemología los enunciados científicos son construcciones que sirven para comprender la realidad, ya que no existe una verdad objetiva esperando ser descubierta; el significado no se descubre, se construye” (p.23).

En cuanto a la dimensión metodológica Guba y Lincoln (1984) manifiestan que ésta presume una inquietud por la forma en la que cada persona conceptúa, distingue e interpreta el mundo en el que vive. En este mismo orden de ideas, Schütz (1993), considera que el valor de la fenomenología social reside en la descripción de la experiencia desde la perspectiva de los que han tenido la vivencia. De modo que, la fenomenología como método toma en cuenta lo cotidiano y la interpretación que las personas tienen de su mundo y cómo actúan en éste para darle significados a sus experiencias y acciones en interacción con los demás.

Las anteriores premisas fundamentan cómo este método orientó el recorrido en el estudio, al permitir develar, comprender e interpretar desde las voces de los docentes el significado otorgado por éstos a la evaluación de los aprendizajes desde sus experiencias y vivencias acontecidas, en el día a día en las aulas, las creencias, expectativas y conceptos que asignan a la misma, expresados a través de sus palabras.

En resumen, el presente informe de investigación se corresponde a un estudio realizado bajo el enfoque cualitativo que favorece la comprensión de la realidad, desde el propio discurso, pensamiento y sentir de los actores, la dimensión ontológica está concebida como un proceso cambiante y múltiple en atención a la subjetividad de los docentes participantes; la

epistemología es constructiva y subjetivista y la metodología que sirvió de orientación es la fenomenología social.

DISEÑO Y FASES DEL ESTUDIO

En cuanto al diseño, de acuerdo con la naturaleza cualitativa del estudio y la fenomenología como método, emergió de manera artesanal y consecuente con ello la ruta trazada fue flexible según su desarrollo. De acuerdo con lo descrito, Piñero y Rivera (2012) señalan que el diseño en la investigación cualitativa “estará configurado por un sistema abierto y flexible de acciones técnico específicas que dan cuenta de la ruta seguida por el investigador durante el proceso” (p.82).

Sobre la base de las ideas anteriores, como investigadoras cualitativas intentamos, en lo posible, estar libres de preconcepciones para interpretar los significados que le dieron a su realidad los docentes, respetando en todo momento su opinión, escuchando atentamente sus expresiones y sentir.

En cuanto al desarrollo del estudio, se realizó un recorrido por diferentes momentos o etapas, Para ello asumimos los basamentos de la fenomenología social de Schütz (1993), el caminar por cada uno de ellos, nos permitió tomar decisiones, obtener información, acercarnos a la realidad desde la subjetividad de cada docente, conocer sus experiencias, sentidos y significados construidos sobre el tema. Al respecto, Piñero y Rivera (2012) aducen que es necesario considerar la investigación cualitativa como un proceso que se aleja de la concepción lineal de la investigación tradicional en tanto está guiada por el accionar de toma de decisiones del investigador lo que implica probablemente que uno y otro momento pueden desarrollarse en forma recursiva, lo cual compartimos ampliamente.

Durante este recorrido regresamos de uno a otro momento con la intención de comprender e interpretar lo más cercano posible las percepciones de los participantes en cuanto al fenómeno estudiado, de allí que desde el primer momento la investigación estuvo abierta a posibles cambios con el interés de develar los significados construidos por los participantes, sobre la evaluación en sus prácticas. La lógica de esta ruta, estuvo delineada en tres grandes momentos:

Recopilar la experiencia: En este primer momento, investigadoras y docentes de la institución reflexionamos sobre el tema seleccionado, referido a la evaluación del aprendizaje, la consulta a diversas fuentes, sus relatos y discursos facilitaron profundizar en las concepciones y sentir de los docentes del Núcleo Escolar Rural N° 323 procedimentalmente se acudió a la entrevista en profundidad y observación participante como técnicas para la recoger la información.

Reflexionar sobre la experiencia: En esta etapa el esfuerzo se concentró en la reflexión e interpretación de la experiencia registrada. La transcripción de los relatos, la decodificación, categorización e interpretación de la información necesaria para la triangulación de ésta.

Seleccionamos las categorías y subcategorías para darle significado e importancia a las expresiones de los docentes participantes. Acompañamos este proceso con la revisión de fuentes teóricas.

Describir y reflexionar acerca de la experiencia vivida: Este momento constituyó la fase de interpretación de los hallazgos emergentes, para ello partimos del texto construido sobre la experiencia. Luego compartimos los hallazgos con el grupo de docentes, atendiendo a los principios de legitimidad y circularidad. Según Flick (2007), la circularidad constituye un elemento esencial en el enfoque cualitativo porque permite que el investigador reflexione constantemente sobre el proceso desarrollado; de allí que desde el inicio de este estudio observamos el escenario holísticamente, concibiendo siempre la posibilidad de encontrar nuevas situaciones vinculadas con la temática o fenómeno de estudio.

Participantes y contexto de estudio

Toda investigación se enmarca en un universo de actores conocedores de sus necesidades, la elección de éstos obedece a un proceso de reflexión. Como investigadoras nos preguntamos ¿Quiénes se comprometen con el estudio? ¿Qué características tienen? ¿Qué rol desempeñan?

En cuanto al contexto, el Núcleo Escolar Rural (NER) N° 323 ubicado en el Municipio Federación del Estado Falcón, en Venezuela. Está conformado por 14 escuelas primarias, en esta experiencia, solo participaron tres de ellas, las Escuelas Buena Vista, Las Colinas y Agua Salada, el criterio para su selección fue la cercanía de una de las investigadoras como asesora pedagógica de las mismas y como se expresó anteriormente, la disposición de sus docentes para aportar los testimonios.

De acuerdo con lo anterior, Piñero y Rivera (2012) afirman que los actores idóneos para ser parte de la investigación son personas relacionadas e identificadas con el objeto de estudio abordado por el investigador. A propósito, Bonilla y Rodríguez (2005) argumentan que en la investigación de carácter cualitativo los participantes no se seleccionan al azar, tampoco se escogen, se integran a través de un proceso de interacción propiciado por el investigador.

En esta oportunidad, los participantes fueron tres docentes que laboran en el Núcleo Escolar Rural N° 323, específicamente uno de cada institución invitada. Cada una con título universitario en el área educativa, con más de cinco años de experiencia, quienes manifestaron su interés en formar parte del estudio. Durante los encuentros planificados, expresaron su sentir con respecto a la evaluación de los aprendizajes, además de compartir cómo fueron sus inicios como educadores, cierta parte de su vida personal y formación profesional. Observamos como elemento común en sus relatos, su compromiso profesional y el deseo de aprender cada día más y poder aportar a la calidad de la educación primaria rural.

Técnicas de recolección de la información

Para lograr la interacción con los docentes se utilizaron técnicas e instrumentos que facilitaran la recolección de la información requerida, en este sentido Ruiz e Ispizua (1998) señalan que el registro de la indagación en los métodos cualitativos, se realiza a partir de la relación que el investigador establece con la realidad y el contexto del cual obtiene la información, por lo tanto debe ser un proceso dinámico y flexible y se realiza durante todo el accionar investigativo.

Entre las técnicas seleccionadas y aplicadas estuvo la observación participante, a través de ella se pudo conocer la actuación de los docentes en el escenario de sus prácticas. A propósito de esta técnica, Taylor y Bogdan (1990) consideran “la observación participante como un método que se utiliza en campos delimitados y áreas institucionales en tanto involucra la interacción social entre el investigador y los informantes” (p.31), según lo planteado esta técnica permitió mantener contacto cercano y compartir con los actores educativos.

La otra técnica utilizada fue la entrevista, por lo apropiado para obtener información directa de los informantes, tiene carácter cualitativo y ofrece una visión del estado de la organización en relación con los temas sobre los que se realiza la investigación. Rodríguez, Gil y García (1999) la definen “como un medio para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de una sociedad o cultura obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (p.168), compartimos lo expuesto por los autores, consideramos que es una técnica importante que permitió conocer de manera precisa las inquietudes de los participantes, particularmente esta entrevista tuvo carácter abierto.

También se utilizaron como recursos las hojas de registro y los diarios de campo, apoyados con equipos audiovisuales. Estos instrumentos permitieron la recopilación de los datos aportados por los docentes. A propósito, Piñero y Rivera (2012), consideran necesario que el investigador cuente con múltiples recursos técnicos y materiales que faciliten los registros de manera veraz y segura, esta idea estuvo presente durante el desarrollo del estudio, tratamos en lo posible de llevar un registro de todas las reflexiones y expresiones, con el objetivo de garantizar la calidad de la información suministrada.

Interpretación de la información

Durante el desarrollo de la investigación, se realizó el registro sistemático y riguroso de información. Esta fue organizada y clasificada para luego ser interpretada y reflexionar sobre lo revelado. Este proceso constituyó una actividad fundamental, debido a que favoreció el surgimiento y construcción de categorías y subcategorías, las cuales fueron trianguladas con los aportes de diversas fuentes. En el orden de las líneas anteriores, González y Hernández (2011) expresan:

El análisis en la investigación cualitativa es el proceso desde el cual suscitamos temas, categorías conceptos, y proposiciones sobre la realidad social que estudiamos. Tal proceso lo efectuamos de modo reflexivo en todos los momentos de la investigación (p17).

De acuerdo con estas autoras, consideramos pertinente construir nuevas categorías que nos permitieran reconocer el fenómeno estudiado y reflexionar sobre la información registrada durante todo el proceso investigativo. Desde el inicio recopilamos evidencias que fueron nutriendo la experiencia, ampliando y perfeccionando el tema de interés a través de la revisión de fuentes confiables y la construcción de narraciones con cada una de las vivencias durante el proceso.

Para la selección de las categorías y subcategorías realizamos una codificación abierta, la cual, permitió clasificar las voces de los participantes, al tiempo de facilitar la categorización, interpretación y triangulación de cada expresión. Strauss y Corbin (2002) convienen que la codificación abierta representa un paso necesario para construir teorías y elaborar conceptos desarrollando las dimensiones de cada categoría. Una vez sistematizadas las entrevistas y obtenida la información se agruparon los testimonios, se codificaron en folios (enumerados y líneas de transcripción e iniciales de los nombres), luego se identificaron las categorías o marcadores discursivos en los relatos de los docentes.

Para contrastar la información obtenida se utilizó la triangulación de fuentes, lo que favoreció interpretar lo revelado desde diferentes enfoques teóricos. De acuerdo a Rojas (2010), este tipo de triangulación facilita la inferencia sobre la información obtenida. En este caso se contrastaron las voces de los participantes con los aportes y posturas epistemológicas de diferentes autores expertos en las temáticas emergentes y las contribuidas por las investigadoras.

SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS

Para develar e interpretar los significados contruidos por los docentes sobre la evaluación del aprendizaje, se tomaron como punto de partida los diferentes discursos y aportes de cada uno de los actores. Posteriormente, se organizaron en unidades de sentido, lo cual permitió responder a las interrogantes generadoras de la ruta investigativa trazada. En este proceso de interacción y procesamiento de la información, emergió el sentir de los participantes, sus creencias, conocimientos, dudas e inquietudes, por lo que sus opiniones nos aproximaron finalmente a interpretar la práctica evaluativa en el Núcleo Escolar Rural N° 323. Del procesamiento textual y codificación realizada surgieron las siguientes categorías: **evaluación como proceso complejo, nudos críticos en las prácticas evaluativas, la evaluación como componente del currículo y la práctica evaluativa auténtica**

I Categoría. La evaluación como proceso complejo. La evaluación ha sido considerada históricamente como un proceso que genera controversias debido a la gran diversidad de posiciones y acepciones al respecto. También es concebida como una tarea compleja, esto se acredita a la subjetividad en las interacciones entre los actores que en ella participan, además de las implicaciones humanas, técnicas, éticas, sociales, pedagógicas que le caracterizan.

Esta perspectiva, es compartida por los docentes del Núcleo Escolar Rural N° 323, quienes refieren la evaluación del aprendizaje como una actividad exigente. Ciertamente, la evaluación es un proceso que se da durante todo el hecho educativo y pedagógico, calificarla como compleja responde fundamentalmente a los principios de sistematicidad, permanencia en el tiempo, rigurosidad metodológica a partir de la reflexión, su carácter cualitativo, descriptivo, y según estos docentes, la exigencia de formación del profesorado. En sus voces así lo revelan:

“Para mí la evaluación es un proceso complejo, que debe realizarse de manera permanente en el aula, es sumamente importante evaluar diariamente” (EAPC-L3-6)

“La evaluación en la educación primaria, es un proceso complejo, por todo lo que implica evaluar cualitativamente al estudiante, el docente de la educación primaria debe estar muy bien formado para realizar la evaluación.”(EAPC-L20-23)

“La evaluación muchas veces se convierte en una situación compleja sobre todo al realizar la parte descriptiva de los logros y debilidades que poseen los niños y niñas” (EAPC-L- 87-90).

Estas expresiones integran diversos elementos en la concepción compleja de la evaluación, en este imbricado temático se identifican una gran diversidad de escenarios, componentes, requerimientos y funciones, por tanto denota su carácter multirreferencial. Posición compartida por Morales (1995), quien afirma que la evaluación “puede ser un proceso complejo y que en su estudio caben muchos subtemas, aunque no todos tengan el mismo interés en una determinada situación (p.12).

Santos Guerra (2016) plantea la evaluación como un proceso complejo y globalizador, que responde a la consideración de múltiples aspectos, conocimientos, destrezas, procedimientos y actitudes y a través de diferentes metodologías.

Es obvio que esta visión sobre la evaluación tiene como propósito mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, trasciende a la medición como concepción hegemónica y tradicional, cambia sus intenciones y alcances, pero también demanda una transformación en los docentes más allá de lo conceptual. Al respecto señala Santos Guerra (2016):

Comprender y realizar bien la evaluación constituiría un camino inmejorable para mejorar la práctica de la enseñanza en las escuelas. Entendiendo la evaluación como un

proceso complejo de comprensión y explicación y no como un acto mecánico de atribución de calificaciones (p.35).

Según las reflexiones de docentes y autores, la evaluación como proceso complejo, enriquece la acción pedagógica y también repercute en aprendizajes más auténticos, sobre la base de la cavilación de todos sus actores.

II Categoría. Nudos críticos en las prácticas evaluativas

Sin duda que la evaluación en términos formativos y reflexivos representa un proceso exigente y complejo. Sus implicaciones trascienden a la vida de todos quienes en ella participan, especialmente a la de los sujetos objeto de valoración o revisión. Planteado de esta manera, la tarea de evaluar como un acto transformador, exige condiciones, actitudes, conocimientos, entre otras competencias y herramientas al docente. En este contexto, Castillo y Colmenares (2017), acotan:

Los procesos evaluativos han representado a lo largo de la historia acciones en las cuales el docente enfrenta varias dificultades en su práctica pedagógica, en especial en su práctica evaluativa. Al analizar las fuentes de estos conflictos, nos encontramos que pueden obedecer a diversas razones, entre las cuales se vale mencionar la débil preparación en la temática, dificultad para asumir una concepción clara de la evaluación y un modelaje inadecuado en los procesos de formación, lo que origina la repetición de actuaciones erróneas durante el ejercicio profesional docente, entre otras consecuencias negativas (p.41).

Aja y Poyato (2000) refieren la evaluación como “un auténtico proceso, perfectamente intrincado en el acto didáctico y del que se abordan tres grandes dimensiones: la diagnóstica la mejora continua y también la calificación” (p.8). En ella, el autor recalca la capacidad analítica que enfatiza en el conocimiento profundo de diversas dimensiones y factores. Sin duda que esta concepción de la evaluación como proceso auténtico, globalizador y creativo, está marcado por un estilo individual que el docente desarrolla y emplea, tildado por su autonomía y su capacidad creadora.

También Duarte (1998) reflexiona con respecto a la creatividad:

Es importante considerar a la creatividad como una parte del pensamiento y como una capacidad de todo ser humano, ya que ésta no es sólo una posibilidad, sino el poder - de facto – de realizar, hacer o ejecutar un determinado acto, una cosa o bien una tarea. Asimismo, el carácter de capacidad le confiere a la creatividad el estatus de independencia y generalidad: independencia en cuanto a la memoria y la comprensión como una entidad aparte de ellas, aunque interrelacionada; y generalidad en cuanto abarcativa de una serie de elementos y procesos propios, ya que la creatividad exige conocimiento experto (p.s/n)

Lo mencionado por Duarte, adiciona la capacidad requerida al docente para reflexionar, tomar decisiones y responder con conocimientos, herramientas y experticia a las situaciones implícitas en la evaluación del estudiante. Sobre la base de las ideas debatidas, podemos afirmar sin duda, que la evaluación del aprendizaje, exige al docente ser creativo, promover la planificación de estrategias a través del uso de técnicas e instrumentos que permitan evaluar al estudiante sin caer en un acto rutinario, de forma abarcadora, global e integral en tal sentido los docentes reflexionan:

“En mi caso siempre he tenido muchas dudas en cuanto a las técnicas y los instrumentos que se utilizan para evaluar los contenidos. Todos los contenidos no podemos evaluarlos de la misma manera” (CPME- L- 24-27)

“Deberíamos planificar estrategias para evaluar no podemos utilizar el mismo instrumento para evaluar todos los contenidos” (CPME L-63-65)

Los profesores parten del cuestionamiento y la reflexión sobre su accionar, proponen a la vez una manera de superar sus dudas y dificultades confrontadas, conscientes de su necesidad de innovar y crear nuevos caminos, desarrollando habilidades y concretando novedosas acciones al evaluar.

III Categoría. La Evaluación como Componente Curricular

Tradicionalmente el término currículo ha asumido diversas definiciones, lo que hace compleja su conceptualización y estudio. No existe una forma única de concebirlo debido a su carácter polisémico. Nuestra posición permite comprenderlo en su diseño, desarrollo y evaluación, dimensiones constitutivas de un instrumento que integra y operacionaliza las políticas educativas del Estado y las regulaciones de los sistemas educativos, dando a su vez concreción a los mismos. En esta tarea tal como lo mencionan Bolaños y Molina (2007) “incorpora las aspiraciones de una nación en términos del tipo de hombre y de sociedad que se desea alcanzar” (p.21).

En cuanto a la relación currículo-evaluación, Álvarez Méndez (2010) afirma que “la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar destacado en el currículo. No es exagerado pensar que en las prácticas habituales, más que en las explicaciones conceptuales, lo marca de cerca, incidiendo en el valor de lo que entra o no en él, de lo que vale y de lo que no, de lo que cuenta y lo que es simple relleno ” (p.355).

Como instrumento regulador, el currículo tiene implicaciones en el desarrollo de la práctica pedagógica, especialmente en el aula, esto hace necesario su estudio por parte del docente, además del análisis de sus componentes constitutivos, funciones y trascendencia en su quehacer. Para los profesores del NER N° 323 “la evaluación es un elemento del currículo muy importante ” (EEIC- L-3-4).

Bolaños y Molina (ob.cit) advierten que de acuerdo a la concepción y definición del currículo, varía la cantidad de elementos que lo componen. Esta diversidad, también ha dado

cabida a distintas clasificaciones y a la manera de interactuar, asignándoles funciones particulares al desarrollo de la unidad didáctica. Estos autores proponen cinco (5) grupos o clases de componentes: orientadores (fines y objetivos de la educación); generadores (actores sociales y contexto sociocultural); reguladores (objetivos, contenidos regulados en planes y programaciones, la evaluación normada por las distintas normativas); activadores metodológicos (experiencias de aprendizaje, estrategias para el aprendizaje); multimedios (ambiente escolar y recursos).

En cuanto a la evaluación como componente regulador del currículo, ella permite no solo generar resultados que den cuenta del alcance de los propósitos y objetivos educativos, también referencian el desarrollo del proceso, en sus funciones tanto administrativas como pedagógicas, además de retroalimentar el desarrollo curricular, lo que se traduce en su mejora continua.

Considerar la evaluación como un elemento significativo del currículo, también facilita profundizar en las interacciones generadas entre ésta y el resto de sus componentes, sin olvidar que cada enfoque propone sus propias ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Lo anterior define el qué, el cómo y para qué enseñar y evaluar, en el marco de políticas educativas preestablecidas. Aspectos que destaca una de las docentes en la reflexión siguiente:

“Todos los estudiantes no aprenden de la misma manera cada uno es un ser diferente y como tal hay que evaluarlos, además hay que tener presente que el aprendizaje debe estar basado en el enfoque actualizado” (ATCACR-L- 11-16)

A pesar de estas cavilaciones, es oportuno preguntarse si realmente ¿los docentes meditan sobre estas directrices curriculares al planificar los procesos de enseñanza y evaluación del aprendizaje? ¿Se realiza el seguimiento al cumplimiento de lo exigido a los docentes?

Para los docentes *“las políticas educativas no son reflexionadas se manejan como una información e instrucción solo en los consejos de docentes”*

Según sus palabras, en la práctica estos aspectos no son considerados por todos, lo que origina prácticas evaluativas descurricularizadas, realizadas como una actividad acrítica, ignorando de esta forma las consecuencias de evaluar sin fundamento curricular. En este aspecto es necesario recordar lo expresado por Sacristán (1999) al establecer que “las políticas educativas están centradas en el éxito escolar del estudiante estas le dan más relevancia en lo académico que lo social”, lo que amerita su reflexión y cumplimiento.

Asimismo es importante destacar que a lo largo de la investigación observamos permanentemente la inquietud de los docentes ante las directrices y los cambios que contextualizan su práctica pedagógica y evaluativa, también revelaron su ansiedad y temor por considerar no estar preparados para afrontar nuevas experiencias propuestas por las modificaciones en el currículo nacional. Estas aseveraciones así lo denotan:

“Los cambios curriculares han significado para nosotros los docentes un paso trascendental, incluso para los estudiantes, padres y representantes, sobre todo en lo que respecta a la descripción y análisis de todo el proceso evaluativo de los estudiantes ya no evaluamos numéricamente se evalúa a través de una escala literal es decir, de manera cualitativa,” (LCCPT-L-91-97).

“Este currículo propone un aprendizaje crítico reflexivo, no podemos seguir evaluando tradicionalmente, es necesario que los estudiantes conozcan y discutan los criterios que uno como docente está evaluando” (EEIC- L-67-71).

“Pienso que en ciertas ocasiones no trabajamos enfocados en las nuevas tendencias y exigencias del currículo” (LDERECCC-L 105-107)

“En este documento se han realizado modificaciones importantes que debemos dialogar y discutir con padres representantes y estudiantes...las reformas curriculares son importantes”, pero ¡tenemos que reflexionarlas!”

A pesar de que las manifestaciones de los docentes reflejan inquietud y temor, a la vez muestran el nivel de conciencia desarrollado, consideran que el currículo, tal como lo expresa Álvarez Méndez (2010), es el marco de referencia global de la evaluación, que además debe estar comprometida con los cambios educativos. En este orden señalan:

“Para mí los docentes no estamos realizando una evaluación cónsona con los cambios curriculares que se han realizado en los últimos años, porque seguimos confundidos” (LDERECCC-L-105-109).

“De hecho a los estudiantes uno les coloca puntos y ellos les gusta más que una letra por desconocer el valor de cada una de ellas.” (LDERECCC-L 105-108)

En sintonía con estas dificultades Castillo y Colmenares (2017) estiman que:

Una de las más grandes problemáticas presentes en la cotidianidad escolar la constituye, por una parte, la variedad de versiones que de alguna manera se hacen presentes para explicar u orientar las formas asumidas por el profesor para desarrollar el trabajo docente; y, por otra, la dificultad para valorar y comprender la necesidad de desarrollar procesos didácticos y evaluativos en isomorfismo con los referentes teóricos educativos, epistemológicos y curriculares propios del escenario social e institucional en el cual nos desempeñamos (p.43)

En el discurso de los docentes la disonancia entre los cambios curriculares y la evaluación del aprendizaje, emerge como un nudo crítico que requiere solución, desde sus perspectivas, ellos no evalúan a sus estudiantes de acuerdo con los enfoques y tendencias, planteadas en los nuevos diseños curriculares. Consideran necesario llevar a la práctica una concepción de la evaluación cónsona con los cambios curriculares: *“Desde mi punto de vista creo que en su totalidad no es acorde la evaluación que realizamos con lo que se*

plantea en el currículo, hay muchas interrogantes sobre cómo debe llevarse ese proceso de evaluación.” (LDERECCC-L 112-116).

Esta opinión coincide con lo señalado por Álvarez Méndez (2000), cuando afirma que:

La evaluación educativa tiene sentido cuando está integrada en el currículo, formando parte de él, y no como un añadido al final aislado. Si queremos mantener la coherencia en todo el proceso, es importante que en el desarrollo todos los elementos que lo componen se entiendan como un todo que adquiere sentido en cuanto tal. No se puede sostener el tratamiento de la evaluación, conceptos y prácticas incluidas, como separadas de todo el proceso (p.32).

En síntesis, según los actores y autores citados, la práctica evaluativa es el reflejo de la teoría curricular percibida, que contextualiza el currículo y orienta el proceso de enseñanza aprendizaje, y como parte de él la evaluación. Sin duda que esta constituye una interpretación del enfoque teórico que lo sustenta, lo que exige coherencia e integralidad entre sus referentes, componentes y funciones en la acción.

Subcategoría. Evaluación Auténtica

La concepción de la evaluación auténtica ha sido referenciada por diversos investigadores en este ámbito., fundamentada en una perspectiva práctica del currículo en la que el aprendizaje se vislumbra como una construcción del sujeto en interacción con el contexto sociocultural donde su proceso de formación se desarrolla. Ahumada es uno de sus mayores defensores, a propósito menciona:

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal (2005, p.12).

Los docentes del NER N° 323, se sienten retados por los cambios curriculares confrontados, consideran necesario asumir nuevas formas de enseñar y evaluar, a propósito mencionan *“En el currículo vigente se plantea el aprendizaje bajo un enfoque crítico no podemos seguir evaluando tradicionalmente”*. (ATCACR-L- 65-67)

Comparten plenamente la visión defendida por Ahumada, *“para mí, una evaluación auténtica es donde participan todos los actores educativos, docentes, los estudiantes, si es posible los padres y representantes”* (EAPAE-L-51-53).

En esta posición la docente coincide con el autor, ambos valoran la participación de diversos actores en el proceso de evaluación, incorporan la familia a la actividad educativa como

referente del contexto social. También agregan otros aspectos resaltantes como la reflexión, su carácter realista, de proceso, descriptivo, permanente e integral:

“La auténtica evaluación del aprendizaje es donde se produce la reflexión de todos los que participan en el proceso de enseñanza y el aprendizaje” (EAPAE-L-78-82).

“La evaluación auténtica del aprendizaje tiene que ser un proceso permanente y real que verdaderamente llevemos un registro descriptivo continuo, reflexivo, integral y participativo” (EAPAE-L-54-57).

Los significados construidos por los docentes sobre la evaluación auténtica, coinciden con los identificados por Kincheloe y McLaren (2008), quienes mencionan que este proceso está caracterizado por ser realista, otorgar protagonismo al estudiante y exigir su participación, contextualizada, considera habilidades y destrezas de manera integral, formativa, recursiva y brinda múltiples oportunidades para la mejora del rendimiento o resultados.

Esta concepción de la evaluación, basada en la acción y co-construida en el NER N° 323, es significativa, entrelazada en las reflexiones durante todo el desarrollo de la investigación, muestra el nivel de conciencia desarrollado y el compromiso de los profesores con sus prácticas, se fundamenta evidentemente en una perspectiva curricular crítica, propuesta desde los cambios experimentados, demandante de competencias y herramientas coherentes con el significado complejo otorgado por ellos, el perfil del evaluador descrito y la contextualización curricular por ellos realizada.

REFLEXIONES SOBRE LOS HALLAZGOS

La evaluación en sus diferentes ámbitos constituye sin duda un terreno fértil para el desarrollo de la investigación pedagógica y educativa. Las diversas problemáticas que en ella se suscitan se encuentran de manera permanente matizadas por situaciones y factores que la contextualizan, las repercusiones de sus nudos críticos impactan la vida cotidiana de quienes en ella participan, trasciende indiscutiblemente al ámbito personal, profesional y social.

Lo anterior exalta la pertinencia de la investigación realizada, la cual permitió a los participantes deliberar sobre su práctica evaluativa, como fenómeno de estudio. En esta sección reflexionamos sobre las construcciones reveladas e interpretadas sobre la evaluación del aprendizaje, a partir de las evidencias procesadas, proporcionadas por el grupo de docentes del NER N° 323.

En este sentido se vislumbró como significado nuclear la concepción compleja de la evaluación del aprendizaje en la práctica docente. La perspectiva revelada en la escuela primaria rural, es descrita por sus actores como un proceso globalizador, multirreferencial y multifactorial de participación para los diversos actores educativos, con funciones no solo

de calificación y promoción sino también de autorregulación, como sinónimo de aprendizaje, formativa y con el objetivo de lograr la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a sus orientaciones y nudos críticos emergentes, los docentes en sus conversaciones, plantearon el perfil con las exigencias que esta concepción les demanda y los requerimientos de una formación inicial y permanente que fortalezca su proceder para el desarrollo de una actitud crítica en este quehacer.

Este perfil del docente-evaluador, más allá de lo técnico, propone un cúmulo de habilidades, actitudes y competencias, que faciliten llevar a la acción la visión compleja construida sobre la evaluación. Según los docentes, entre los nuevos requerimientos a los profesores, están la creatividad, la reflexión, democracia, toma de decisiones, autonomía y el rol de orientador.

En contraposición, afirman que su formación inicial y permanente representa en la práctica un elemento detractor de la evaluación como sinónimo de aprendizaje.

Se requiere sin dudas, posicionamiento epistemológico, para lograrlo el profesor precisa un saber didáctico y curricular, lo cual requiere actualización y la adquisición de nuevos constructos que reflejen las tendencias del momento y contexto, de acuerdo a los cambios sociales e históricos vivenciados por la escuela.

Para los docentes del NER N° 323, la evaluación se contextualiza en el currículo vigente, forma parte de este de manera integrada, como un componente regulador junto a los objetivos y contenidos que norman su desarrollo, en respuesta a las políticas educativas. Lo anterior permite comprender que para ellos este elemento condiciona el proceso de enseñanza aprendizaje en la concreción de los fines educativos. Esto revela sus implicaciones e importancia en la práctica pedagógica e interacción en el aula, además de la convicción de que la evaluación corresponde a la interpretación del enfoque teórico que lo fundamenta, lo que le otorga coherencia y pertinencia dentro de su diseño y desarrollo.

En síntesis, la evaluación responde a un ideal de hombre propuesto por una teoría educativa, otorga y adquiere significado en una visión particular del aprendizaje, de la enseñanza y modelo pedagógico, se materializa en un plan didáctico puesto en acción por el docente, como parte de la cultura escolar. Quiere decir, que la evaluación del aprendizaje exige al profesor conocimiento curricular y conciencia de sus cambios. De esta idea surge que la evaluación debe ser cónsona con sus referentes.

Pensar en el cambio curricular como detonante de nuevas miradas a la evaluación del aprendizaje, permitió a los docentes resignificar la concepción compleja de la evaluación inicialmente construida. Esto dio paso a nuevos posicionamientos epistemológicos con base en los desplazamientos experimentados en el sistema educativo venezolano. De acuerdo con ello, plantearon la visión de una evaluación auténtica.

Esta perspectiva, reivindica como eje direccionador el conocimiento del estudiante y su participación, es contextualizada, realista en concordancia con las estrategias didácticas y el aprendizaje experiencial, basada en la acción reflexiva, formativa, recursiva, descriptiva, de procesos, autorreguladora y fundamentalmente educadora de todos quienes forman parte de ella.

A partir de las problemáticas analizadas, surge como imperativo desarrollar acciones para cambiar la concepción evaluativa vigente, esto definitivamente exige una profunda reflexión, autoevaluación en las formas de enseñar, valoración de los recursos utilizados, estrategias e instrumentos implementados, en fin, todos aquellos aspectos que forman parte del proceso pedagógico-didáctico y de los cuales depende la calidad educativa.

Finalmente, como investigadoras, valoramos lo enriquecedor de la experiencia, consideramos que cada significado revelado en los procesos de interacción y reflexión con los docentes, se encuentra estrechamente relacionado con una etapa de cuestionamiento que les impulsa a plantearse estrategias para mejorar su quehacer como evaluadores en el aula, esto denota conciencia y compromiso con las exigencias del sistema educativo, reconocen sus dificultades y la necesidad de seguir formándose para superarlas, con el interés de trascender a la visión tradicional establecida y llevar a la acción la concepción de la evaluación auténtica construida.

Referencias bibliográficas

- Aja, M. y Poyato, C. (2000). *La evaluación a la Toma de Decisiones*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Álvarez Méndez, J.M. (2000). *Didáctica, currículo y Evaluación*. Madrid: Morata
- Álvarez Méndez J.M. (2005). *Evaluar para conocer examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez J.M. (2010). En: Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (3-370). Madrid: España: Ediciones Morata.
- Ahumada P. (2005). *La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes perspectiva educacional, formación de Profesores*. En Revista Redalyc disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002> Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al Currículo*. Costa Rica: EUNED.
- Bonilla, E. y Rodríguez P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia .Grupo Editorial Norma.
- Casanova (2012) *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 10, Número 4[Revista en línea] Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/REICE%2010,4.pdf>
- Castillo, N., y Colmenares, A. (2017). **Contrato Pedagógico: Imaginario Social en la Práctica Democrática Evaluativa**. Praxis Pedagógica, 17(20), 39-62. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.20.2017.39-62>
- Cerda (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos competencias y desempeño*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. España: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategia Docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. (2007). Caracas: CENAMEC
- Escudero, T. (2003). *De los test hasta la investigación evaluativa actual*. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. Recuperado de: http://www.uv.es/relieve/v9n1/relievev9n1_1.htm. [Consulta: 2015, Mayo 01].
- Duarte, E. (1998). *Creatividad como un valor en el proceso educativo. Escuela y Psicología de la Educación*, 2 (1), 43-51. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571998000100005>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Gómez y otros. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. España: El Roure S.A.
- González, G y Hernández T (2011). *Interpretación de la evidencia cualitativa*. Barquisimeto: Ediciones Gema.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1984). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman C.A. y J.A. Haro. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: El Colegio de Sonora.
- Hidalgo, L. (2005). *La Evaluación: Una Acción Social en el Aprendizaje*. Caracas: Brújula Pedagógica.

- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2008). *Pedagogía Crítica. ¿De qué hablamos, dónde estamos.* Barcelona: GRAÓ.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial N°5.929.
- Ministerio del Poder popular para la Educación. Resolución N° 226. Fecha 20 de diciembre de 1999, Gaceta Oficial n° 5428.
- Morales, P. (1995). *La Evaluación Académica: Conceptos y Planteamientos Básicos.* Cuadernos Monográficos del ICE Serie Didáctica, N 2. Bilbao: Universidad del Deusto.
- Piñero, M y Rivera, M. (2012). *Investigación Cualitativa: Orientaciones procedimentales.* Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* España: Ediciones Aljibe
- Rojas, B. (2010) *Investigación cualitativa fundamentos y praxis.* Segunda edición, Caracas.
- Ruiz Olabuenaga, Izpizua, M. (1998). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa.* Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sacristán, J (1989) *El Currículum una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.
- Sacristán, J. (1999). *La educación que tenemos, la educación que queremos.* Madrid: Morata
- Santos Guerra, M. (2016). *La Evaluación como Aprendizaje. Cuando la Flecha Impacta en la Diana.* Madrid: NARCEA.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la psicología comprensiva.* España: Paidós.
- Strauss A y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* (2a.ed). Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia
- Taylon, S. y Bodgan, B. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación.* Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2008). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Educación para todos en el 2015. ¿Alcanzaremos la meta? Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>

Nellys Castillo, Profesora de Educación Técnica Agropecuaria (UPEL-IPB), Magíster en Educación Técnica, Doctora en Educación PIDE-UPEL-IPB. Docente de pregrado y postgrado cursos Currículo, Evaluación de los Aprendizajes, Sistema Educativo Bolivariano, Sistemas de Información y Documentación, Evaluación de la Educación Técnica, Investigación Educativa, Docencia Investigativa, Diseño Curricular, Gestión Curricular, Didáctica de las Ciencias, seminarios Doctorales. Publicaciones Educativas revistas Laurus, Educare, Apertura, Diálogos Educativos, Diseñadora y evaluadora de programas de carrera. Praxis. Jefa de la Unidad de Evaluación Estudiantil del IPB (2009-2017). Tutora y jurado de tesis. Docente y Directora de tesis en línea UTPL Ecuador (2012-2018). Coordinadora de la línea de investigación Innovaciones curriculares en y para el desarrollo social (2012-2018), Investigadora activa NIDIT.

Marielys Ortiz, profesora en educación mención Integral, egresada de la Universidad Nacional Abierta; magister en Currículo UPEL-IPB, Docente de Aula Escuela Bolivariana el Paramito NER 323, Coordinadora y Asesora Pedagógica Escuela Bolivariana el Paramito NER 323, Integrante del grupo de Formación de Docentes del Municipio Federación, estado falcón, Supervisora territorial Circuitual de la Sala Situacional Municipio Federación del estado Falcón.

Ana Mercedes Colmenares Escalona, Profesora en Biología (UPEL-IPB, 1982); Magíster en Diseño Curricular (UGMA, 1994). Doctora en Educación. (UPEL-IPB, 2008). Jefa de la Unidad de Currículo. (UPEL-IPB, Período: 2008-2014). Mediadora de cursos: Currículo y Evaluación de los Aprendizajes; Planificación de la enseñanza y aprendizaje, Introducción a la Investigación, Diseño y Evaluación Curricular. Directora de Tesis y Tutora en Línea, Universidad Técnica Particular de Loja, Maestría en Pedagogía, Cursos; Enfoques Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje, Didáctica General y Evaluación Educativa (2016-2017). Tutora de trabajos de grado y tesis doctorales. Conferencista y ponente a nivel regional, nacional e internacional. Articulista en Revistas Científicas Educativas. Arbitro de Revistas.